

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE

N° :

SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par : NAAMANE Anfel

Intitulé :

***Étude didactique de l'impact de l'évaluation
diagnostique sur le parcours
d'enseignement/apprentissage en classe de
FLE -Cas de la 2^{ème} année secondaire du
lycée Bali Chelali de Ksar El Abtal-Sétif-***

Soutenu devant le jury composé de :

* Dr. GHERBAOUI Amar
*Dr. ZEBIRI Abderrazek
*M. MEKDOUR Zaidi

ENS de Boussaâda
Université de M'sila
Université de M'sila

Président
Rapporteur
Examineur

Année universitaire : 2020/2021

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE

SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

N° :

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par : NAAMANE Anfel

Intitulé :

*Étude didactique de l'impact de l'évaluation
diagnostique sur le parcours d'enseignement
/apprentissage en classe de FLE -Cas de la
2ème année secondaire du lycée Bali Chelali
de Ksar El Abtal-Sétif-.*

Sous la direction du :

Dr ZEBIRI Abderrazek

Année universitaire : 2020/2021

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères au docteur ZEBIRI Abderrazek qui a dirigé ce mémoire tout au long de l'année, j'ai pu apprécier la pertinence de ses commentaires et son sens d'analyse. Je tiens également à lui exprimer ma reconnaissance pour sa grande disponibilité, sa rigueur scientifique et les précieux conseils qui ont fait progresser cette étude et qui m'ont ouvert beaucoup de perspectives dans l'avenir.

Je remercie les enseignants qui ont assuré les différents modules pour cette année au niveau de l'université de Mohammed Boudiaf-M'sila.

Dédicaces

Au terme de ce modeste travail, je le dédie à toutes les personnes de près ou de loin qui ont contribué à sa réalisation

Mes parents en premier lieu;

Mes sœurs et mon frère;

Mes chers oncles et tantes maternels ;

Mes amies que j'estime tant;

A toute personne qui prend entre ses mains ce travail et m'encourage à le terminer.

Sommaire

Introduction générale	6
Chapitre I: Cadre épistémologique et conceptuel de la recherche	10
1. Aperçu sur la réforme	11
2. Définitions de l'évaluation	12
3. Concepts clés relatifs à l'évaluation	13
4. Moments et types de l'évaluation	16
5. Quoi, qui et par quel outil évaluer?	19
6. Les effets qui paralysent la notation	21
Chapitre II: L'évaluation diagnostique à l'entrée de la séquence d'apprentissage	24
1. L'évaluation diagnostique	26
2. La séquence d'enseignement/apprentissage	32
Chapitre III : Analyse de la recherche	39
1. Etat des lieux	40
2. Définitions de l'évaluation	43
3. Définitions de l'évaluation	53
Conclusion générale	60
Bibliographie	63
Annexes	66

Introduction générale

En Algérie, la réforme du système éducatif constituait une nécessité dynamique vu les conjonctures vécues dans le milieu scolaire à l'époque. Dans cette perspective, les pédagogues algériens soulignent le rôle prépondérant de l'évaluation dans la réussite de toute acte pédagogique. Il ont repensé aux pratiques évaluatives étant donné qu'elles vont en pair avec l'enseignement /apprentissage .

Il n'est pas lieu donc, de parler de l'apprentissage au milieu scolaire sans évoquer le terme d'évaluation; une pratique professionnelle sert à mesurer les acquis des apprenants, à contrôler l'assimilation des connaissances et à communiquer aux parents le progrès de leurs enfants afin d'adopter les meilleurs stratégies pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Du coup, tout professeur doit prendre en charge cette responsabilité éducative en amont/ au cours /au bout de l'opération pédagogique.

Vu son importance, elle est devenue une préoccupation centrale pour le système éducatif et il est important de réfléchir davantage à cette pratique qui prend différentes formules telles que : l'évaluation formative , l'évaluation sommative et celle diagnostique qui constituera notre objet de recherche .

Dans la pratique de la classe, l'évaluation diagnostique est représentée comme l'entrée à toute séquence d'apprentissage, elle est partie intégrante de l'activité didactique et consignée dans les programmes avec des indications méthodologiques. C'est le moment d'établir le premier contact avec la réalité de la classe en permettant à l'évaluateur d'avoir un regard plus ou moins approfondi sur les compétences et les capacités ainsi que les difficultés et les obstacles rencontrés par les évalués avant de passer à l'acte d'enseignement.

Dans cette perspective, nous viserons à travers notre travail de recherche à :

- Montrer si l'enseignant de FLE¹ au cycle secondaire se réfère réellement aux résultats obtenus de l'évaluation diagnostique pour élaborer des séquences d'enseignement;
- Connaître les outils et les moyens misent à la disposition des évaluateurs pour mettre en œuvre cette pratique en classe de FLE en Algérie ;
- Mesurer à quel point l'évaluation diagnostique est-elle bénéfique en classe de FLE.

¹ FLE: français langue étrangère

Dans cet humble travail, nous nous intéressons essentiellement à la problématique de l'évaluation diagnostique au cycle secondaire en Algérie. Notre principale question de recherche est la suivante :

- Quel impact affecte l'évaluation diagnostique sur le déroulement du parcours de l'enseignement/apprentissage en classe de FLE?

De cette question principale découlent d'autres questions que nous nous sommes aussi posées :

-Quel apport offre l'évaluation diagnostique aux acteurs de l'action pédagogique?

-Comment l'enseignant peut-il exploiter les données recueillies de cette pratique évaluative pour construire des séquences d'enseignement?

Notre point de départ s'incarne dans les hypothèses suivantes:

-L'évaluation diagnostique interviendrait dans le processus d'enseignement/apprentissage pour le réguler .

-L'apport de l'évaluation diagnostique se limiterait seulement aux enseignants.

-Un simple test ne pourrait pas refléter les vrais profils des apprenants.

Ce mémoire se constituera, en plus d'une introduction générale et d'une conclusion générale, de trois grands chapitres :

Un premier chapitre traitera l'évaluation pédagogique dans un cadre théorique via ses acteurs et outils , ses types et moments;

Un deuxième chapitre se penchera ,de manière plus spécifique, à l'évaluation diagnostique et le déroulement de la séquence d'enseignement/apprentissage;

Un troisième chapitre sera consacré à l'exposition du déroulement de notre recherche-action .

Dans le cadre du dernier chapitre à caractère pratique, nous utiliserons deux outils d'investigation pour entamer cette recherche:

-Un questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère au cycle secondaire afin de connaître les circonstances du déroulement de l'évaluation diagnostique au milieu scolaire algérien ;

- Pour tester l'impact de l'évaluation diagnostique sur l'action pédagogique , nous nous sommes appuyée sur des productions écrites effectuées par les élèves de la deuxième année secondaire (maths) , au niveau du lycée Bali Chelali-Ksar El Abtal, Sétif (le cas d'étude).

Chapitre I

Cadre épistémologique et conceptuel de la recherche

Introduction

Comme l'évaluation touche à tous les éléments du système éducatif (les programmes, les méthodologies, les enseignants et les apprenants), elle demeure un sujet complexe qui suscite la publication de nombreux ouvrages réfléchissant à ses définitions, ses formes, ses acteurs, ses outils etc.

L'institution a créé des évaluations au niveau national au début/en fin de chaque séquence, de chaque année ou cycle scolaire car elles recouvrent une place centrale dans les apprentissages. Evaluer fait partie du quotidien de l'enseignant et constitue une compétence qu'il doit mettre en œuvre dans sa vie d'emploi. C'est donc un geste professionnel à apprendre ,à développer et à perfectionner .

Au cours de ce premier chapitre d'ordre épistémologique , nous prenons l'initiative d'aborder la conception de l'évaluation dans son sens global. De ce fait, nous mettrons l'accent sur les notions théoriques de base qui s'y rapportent.

Vu que L'évaluation fait partie intégrante de l'éducation, autrement dit elle est indissociable de l'enseignement, nous proposerons quelques définitions de l'évaluation, en tant que pratique professionnelle à appliquer au sein de la classe, tirées des ouvrages nombreux que variés.

Comme la pratique évaluative est apparue sous multiples formes selon les besoins et les objectifs à viser , les différents types et moments d'évaluation constitueront également un point primordial dans ce chapitre.

Vers la fin, nous expliquerons les outils utilisés de la part de l'évaluateur afin de mettre en place un dispositif évaluatif objectif, pour bien prendre des décisions d'orientation, ainsi nous citons les critères qui entrent en jeu lors de la notation voire le jugement, et qui peuvent parfois rendre la pratique du correcteur non commode par rapport à la logique de l'objectivité.

1. Aperçu sur la réforme

Afin de donner à l'école un souffle nouveau, les pédagogues algériens, en coopération avec l'Unesco ², ont adopté un projet constructif visant à innover le système éducatif. De ce fait, les programmes scolaires ont subi de leur part, de nombreux

²Unesco: l'organisation des nations unies pour l'éducation , la science et la culture

changements afin de permettre aux apprenants algériens d'aller en pair avec le développement scientifique actuel.

L'enseignement des langues étrangères en générale et de la langue française en particulier, a occupé la partie la plus grande de cette réforme, et les pratiques évaluatives n'ont pas fait l'exception étant donné qu'elles sont nécessaires pour que l'apprenant arrive à se situer en ce qui concerne sa compétence en langue.

L'évaluation, dans ses diverses facettes et en tant qu'instrument de prise de décision, est indispensable au bon déroulement du parcours de l'enseignement/apprentissage. En ce sens, il est primordial de définir l'évaluation pédagogique et de bien éclairer les notions relatives à cette pratique professionnelle .

2. Définitions de l'évaluation

2.1 Définition 01

l'évaluation consiste à regrouper un ensemble d'informations de qualités pertinentes, valides et fiables, et à examiner, par la suite, le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et les critères répondants aux objectifs tracés préalablement en vue de prendre une décision. Dans ce sens, De Ketele dit :

"évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision". (De Ketele, 1993:60)

Les critères que doit chaque pratique évaluative en correspond sont les suivants:

La pertinence : vérifier si les informations choisies sont les bonnes informations

La validité : vérifier si le dispositif de recueillir ces informations garantit qu'elles soient les mêmes que celles que je déclare vouloir recueillir

La fiabilité : vérifier si les conditions du recueil d'informations sont semblables aux informations qui seraient recueillies à un autre endroit, par une autre personne, à un moment donné .

2.2 Définition 02

Toute pratique évaluative est un instrument de prise de décision qui peut révéler des informations sur l'évalué ainsi que sur les apprentissages. Kellagh dit à ce propos:

"l'évaluation est le processus consistant à obtenir des informations qui seront utilisées pour prendre des décisions sur les élèves en matière d'enseignement, pour compenser l'élève d'informations en retour sur ses progrès, ses points forts et ses faiblesses, et juger de l'efficacité de l'enseignement, de l'adéquation des programmes d'études, et pour informer les politiques générales." (Kellagh, 2002: 21)

L'évaluation alors est utilisée pour des fins multiples:

- Décrire les acquis des élèves;
- Diagnostiquer les problèmes d'apprentissage;
- Faire savoir aux deux pôles de l'opération pédagogique (l'élève et à l'enseignant) comment ils progressent;
- Permettre le passage de l'élève à une classe supérieure;
- Avoir un diplôme

2.3 Définition 03

Puisque les enseignants et les élèves travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation participe à cette opération en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement et pour aider les élèves à arriver aux prochaines étapes. De ce fait, elle ne doit pas être représentée comme un outil de sanction mais plutôt elle un guide aux élèves et au aux professeurs comme l'a affirmé Tagliante: *"l'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage , dans la durée en sachant vraiment où on va".(Tagliante,1991:12)*

L'évaluation peut également avoir plusieurs significations. Elle peut informer l'élève et l'enseignant sur le niveau d'apprentissage ainsi que les parents, elle leurs permet de poursuivre les progrès de leurs enfants aussi de rendre compte des difficultés constatées. Elle peut aider aux apprentissages ; elle peut également classer et trier les élèves. Elle peut comparer l'élève à la norme, à lui-même ou aux autres.

3. Concepts clés relatifs à l'évaluation:

Lors de la réalisation de ce travail de recherche, nous trouvons la nécessité d'aborder et de définir les notions ci-dessous qui sont intimement liées à l'évaluation pédagogique en général et à celle diagnostique en particulier

3.1 Qu'est-ce que la pédagogie?

En parlant de l'enseignement/apprentissage et plus précisément de la pratique évaluative, il est indispensable d'évoquer le terme de la pédagogie. Selon Raynal: "*la pédagogie est toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui*". (Raynal & Reieunier,1997:263)

Elle est donc une ou plusieurs méthodes d'enseignement qui permettent de transmettre un savoirs, un savoir-faire et un savoir être.

3.2 Qu'est-ce que la didactique?

Afin de mettre fin à la confusion entre les deux termes pédagogie et didactique , il faut signaler que la première est à la deuxième comme la théorie est à la pratique. Raynal a défini la didactique comme suit: "*c'est l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propre à chaque discipline*".(Raynal& Reieunier,1997:107)

La didactique consiste alors à la mise en pratique des méthodes et des techniques d'enseignement dans les différentes disciplines scolaires .

3.3 Qu'est ce que l'enseignement?

L'enseignement est un champ vaste qui doit être défini dans notre travail de recherche c'est pourquoi nous nous référons à la définition de Minder qui dit: "*enseigner, est une action qui vise à produire des effets d'apprentissage, c'est-à-dire modifier le comportement*". (Minder,1999:16)

La notion de l'enseignement ne se limite pas à un simple geste de transmettre des savoirs, elle se représente comme un art de créer chez l'apprenant des effets pour qu'il apprenne .

3.4 Qu'est ce que l'apprentissage?

Plus à l'enseignement, L'apprentissage est le deuxième pôle de l'opération pédagogique, selon la définition de De Ketele il constitue à : "*un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir*". (De Ketele, 1989:26)

Cette pratique sert à acquérir un ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être et savoir-devenir.

3.5 Qu'est-ce qu'une situation d'évaluation?

Toute pratique évaluative attribuée à l'apprenant exige une situation d'évaluation. En effet, Roegiers confirme : "*Une situation d'évaluation est un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue de l'exécution d'une tâche*". (Roegiers,2007:16).

La situation d'évaluation est un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre l'objectif visé.

3.6 Qu'est-ce qu'une compétence ?

Puisque la plupart de temps l'enseignant évalue les compétences de ces évalués , il est important de définir cette notion en se basant sur la définition de Tagliante qui dit : "*La compétence est un savoir-faire en situation liée à des connaissances intériorisées ou à l'expérience. On peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation*". (Tagliante,1991:15).

La compétence est selon donc une connaissance qui peut être observable dans le moment de l'évaluation.

3.7 Qu'est-ce qu'un indicateur?

Avant de mettre en place une évaluation quelconque il est préférable de lancer préalablement les indicateurs ainsi que les critères d'évaluation.

D'après Hadji "*Un indicateur est un indice pris dans l'observable qui permet de dire si l'objet répond au critère. Plusieurs indicateurs se combinant, peuvent correspondre à un même critère*". (Hadji,1997:106)

Un indicateur est un outil d'évaluation et d'aide à la décision, il permet de juger si l'évalué a respecté les critères d'évaluation ou non.

3.8 Qu'est ce que la docimologie ?

Vu que l'évaluation est un moyen de prise de décision , la notion de la docimologie doit être clarifiée dans notre mémoire . Landsheere définit la docimologie comme : "*Une science qui a pour objet l'étude systématique des examens et en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examens* ". (De Landsheere,1992:17)

Cette discipline est consacrée à l'étude de différents moyens de contrôle des connaissances autrement dit à la façon dont sont attribuées les notes par les correcteurs des examens scolaires.

4. Moments et types d'évaluation

4.1 Les moments de l'évaluation

L'évaluation est proposée à divers moments de la démarche enseignement /apprentissage pour répondre aux différentes fins. Chaque moment a sa raison d'être . Dans cette perspective nous pouvons constater quatre moments de l'évaluation qui s'organisent comme suit.

4.1.1 Avant l'apprentissage: Évaluation Diagnostique

L'évaluation diagnostique se fait avant d'entamer tout apprentissage dans le but de vérifier les profils d'entrées des élèves (connaissances et habilités) relatifs à ce que l'enseignant proposera de présenter dans la nouvelle séquence d'apprentissage.

4.1.2 Au cours du processus d'apprentissage : Evaluation formative

L'évaluation formative d'effectue en amont de l'apprentissage afin de suivre la progression de ces apprentissages chez les élèves et pour déceler leurs points forts et leurs points faibles. Elle permet à l'enseignant de moduler son enseignement selon les besoins , le niveau et les intérêts de ses apprenants .

4.1.3 Après une séquence d'apprentissage : Évaluation sommative

En terminant la séquence d'apprentissage il est lieu de réaliser une évaluation sommative pour vérifier le degré de maîtriser les objectifs fixés préalablement par l'enseignant ainsi que pour décider soit de poursuivre les apprentissages soit de revenir en arrière pour remédier les faiblesses détectées .

4.1.4 Au bout de l'apprentissage : Évaluation certificative

Quant à l'évaluation certificative, elle constitue le dernier moment de tout apprentissage. Elle permet de vérifier le degré de maîtrise de tous les objectifs d'apprentissage visés. Elle permet également d'assurer le passage à une classe supérieure, et l'obtention d'un diplôme, en outre, vérifier la qualité des apprentissages déjà effectués.

4.2 Types fondamentaux de l'évaluation

Il existe toute une gamme de types d'évaluation, ces types peuvent être distingués et classés autour des trois grands prototypes par le biais de leur fonction ainsi que par leur situation temporelle:

4.2.1 L'évaluation diagnostique

Avant de créer une formation, il est essentiel de savoir à quel type d'apprenants l'enseignant s'adresse-il, il est nécessaire alors d'établir une évaluation diagnostique. Tagliante définit ce type d'évaluation comme le fait: "*d'analyser l'état d'un individu à un moment donné afin de porter un jugement sur cet état et de pourvoir aussi ses besoins est chercher les moyens d'y remédier*" (Tagliante.1991:12).

L'évaluation diagnostique se fait en vue de vérifier les pré-requis, donc ces tests permettront de savoir si les élèves possèdent les aptitudes nécessaires pour entamer un nouveau cursus, leurs forces, connaissances et capacités, ces mêmes tests feront ressortir les difficultés individuelles. Et enfin l'enseignant pourra réfléchir sur l'organisation du parcours pédagogique afin de créer une formation en fonction des données recueillies.

Sa fonction consiste à :

- détecter les difficultés ;
- vérifier les aptitudes et les capacités ;
- déterminer les insuffisances et les carences;
- proposer une ou des séances de remédiation si le cas nécessite .

4.2.2 L'évaluation formative

L'évaluation formative est utilisée lors de la première tentative de formation. Elle est présente tout au long de l'apprentissage. Bloom affirme que l'évaluation formative:

"est celle qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes avant que ne s'engage un processus cumulatif. Basée sur le fonctionnement rétroactif, elle constitue l'information dont le maître et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes." (Bloom.1979:127)

Elle a comme objectif de contrôler l'apprentissage des élèves en poursuivant leur progression dans l'acquisition de différentes compétences et d'opter pour un feedback afin de rectifier les lacunes de l'enseignement. Ce feedback permet ainsi de savoir sur quoi se focaliser pour continuer la formation. Il vise à informer l'élève et l'enseignant du degré d'installation des compétences et de découvrir où et en quoi un élève présente des difficultés en vue de lui proposer des stratégies qui lui permettent de se progresser.

Elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages. L'enseignant peut se servir de l'évaluation formative afin de proposer la remédiation convenable .

4.2.3 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative vise à évaluer si les connaissances fournies ont bien été installées à la fin de la formation. Elle se réalise généralement vers la fin de la séquence.

Bloom a parlé aussi de ce type d'évaluation en disant que l'évaluation sommative:

"est celle qui établit le degré auquel les objectifs ont été atteints, soit en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative) soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues . Elle regroupe plusieurs unités d'apprentissage et ses buts sont reliés au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève (Bloom.1979:20)

Elle permet de mesurer l'efficacité de l'apprentissage et les bénéfices à long terme. Il est ainsi possible de voir la manière dont les élèves ont utilisé leurs compétences et leurs connaissances autrement dit les performances .

Sa fonction se résume alors à évaluer des acquis, à vérifier et à surveiller dans le but d'attribuer vers la fin une note à l'élève.

Ces trois grandes prototypes d'évaluation se manifestent généralement dans toute formation , quelquefois bien séparées, quelquefois mêlées, elles contrôlent le passage d'un état initial à un état final.

5. Qui, quoi et avec quel outil évaluer ?

5.1 Qui évaluer?

La plupart du temps évaluer est la responsabilité de l'enseignant à condition que cette évaluation s'effectue sous les formes prescrites par l'institution.

Bien que l'éducation nationale trace les attentes qui permettent ensuite à l'enseignant d'orienter son évaluation en fonction de celles-ci, cette pratique demeure le refuge de la liberté pédagogique des enseignants.

De plus, l'élève peut aussi prendre le rôle de l'évaluateur. Il peut évaluer, lors des corrections de groupe ou en s'auto-évaluer.

Les inspecteurs ont aussi le droit de prendre en charge cette responsabilité en évaluant les enseignants, le climat de la classe, les apprenants...

5.2 Quoi évaluer ?

Lors de la mise en place d'une pratique évaluative, l'enseignant doit vérifier le degrés de maîtrise de différentes compétences chez les apprenants . En ce sens, nous citons les quatre compétences essentielles à évaluer en classe:

-Pragmatique: le savoir et l'appropriation de comportement dans la société. Autrement dit, la mise en pratique des compétences acquises en classe pour résoudre un problème ou s'adapter avec une situation quelconque à l'extérieure de la classe.

-Discursive: la mise en pratique de différents types de discours dans le but de s'adapter et d'approprier la situation donnée.

-Linguistique: l'utilisation de structure d'ordre linguistique (lexème, grammaire...etc.) en fonction d'une situation donnée

-Référentielle: la connaissance du monde et la relation spatiotemporelle.

5.3 Quelles étapes suivre pour mener une évaluation?

Cuq considère l'évaluation comme une démarche pédagogique qui se constitue de quatre étapes complémentaires:

L'intention: au cours de cette étape, l'évaluateur est censé de déterminer les objectifs , les modalités et les critères d'évaluation;

La mesure: tout au long de cette deuxième phase, l'évaluateur est invité à recueillir des informations suffisantes et pertinentes sur les apprentissages de l'apprenant et les comparer avec les résultats attendus;

Le jugement: c'est la phase d'appréciation des données à partir des informations recueillies et en fonction des buts et objectifs de l'évaluation, elle traduit la progression de l'élève;

La décision: c'est à l'évaluateur, en dernier lieu de prendre des décisions concernant le parcours de l'apprenant (choix des actions de régulation de la démarche pédagogique ou d'apprentissage).

5.4 Avec quels outils évaluer?

En parlant d'outils d'évaluation, la note est la première outil qui s'utilise et il y a beaucoup d'amalgames, explique Charles Hadji. De ce fait , nous citons trois sortes d'outils qui se succèdent dans la démarche d'évaluation .

D'abord, l'enseignant déclenche un comportement chez l'élève puis il l'observe.

La lecture analytique du produit vient par la suite afin de vérifier les compétences de l'apprenant .

Vers la fin, vient l'outil de communication, qui ici peut être la note et le bulletin que l'on donne aux parents.

La première étape peut prendre des formes multiples à savoir : les devoirs, les travaux de groupe, etc. L'outil de communication, soit la manière de rendre compte de l'évaluation, peut également varier, notamment selon le moment de la scolarité.

5.4.1 la grille d'évaluation :

C'est un outil qui assure à l'évaluateur la meilleure façon pour exécuter sa tâche . Elle permet proposer des critères puis évaluer le travail par rapport aux objectifs fixés préalablement . Elle est constituée des repères pour orienter l'action. Les critères proposés permettent de traiter plusieurs problèmes de production.

Cette évaluation a des avantages sur le plan communicationnel . Elle permet à l'élève de savoir sur quoi il sera évalué et donne un sens aux résultats obtenus . C'est la communication constrictive.

En effet, cette évaluation ne vise pas à comparer l'élève aux autres mais elle a pour intention d'identifier en référence à des critères si, les objectifs tracé préalablement sont visés, autrement dit, si l' apprenant a bien assimilé les connaissances présentées et s' il est en mesure de passer à d'autres apprentissages.

5.4.2 Les critères d'évaluation

Il est préférable que les critères d'évaluation soient précis et annoncés aux apprenants pour qu'elle ne constitue pas être un piège pour eux.

En ce sens, l'enseignant doit prendre l'initiative de déterminer les critères d'évaluation ou bien de correction à l'avance afin de perfectionner la pratique évaluative et d'atteindre globalement une évaluation objective et qualitative. Ces critères doivent être adaptés aux acquis des élèves et au contenu de la tâche.

C'est au professeur donc d'expliquer ces critères d'évaluation aux apprenants pour leur indiquer la qualité de la production qu'ils doivent atteindre et réaliser.

6. Le comportement de l'évaluateur: Les effets qui paralysent la notation

6.1 L'effet d'ordre et de contraste

Lors de la correction des copies, nous constatons des pratiques pas commodes par rapport à la logique de l'objectivité où la note peut être prépondérante de la disposition de la copie au sein du paquet. De ce fait , la notation d'une copie peut être dépendante de celle qui la précède et qui tend à se dévaloriser ou survaloriser selon les conditions évoquées .

6.2 L'effet de fatigue

Les conditions physiques ou morales peuvent influencer le jugement de l'évaluateur. La fatigue qui affecte ces deux plans aura des conséquences sur la qualité

de l'évaluation; soit il va être plus sévère; soit il affiche un laissé aller puisqu'il veut juste en finir avec la tâche qu'il est appelé à accomplir.

6.3 L'effet de contamination

Les représentations faites sur l'apprenant influencent considérablement le jugement que fait l'évaluateur. Dès lors, une idée positive faite au préalable sur un apprenant risque de le surévaluer par contre, une impression négative faite à l'encontre d'un apprenant risque de le sous-évaluer.

6.4 L'effet de favoritisme

Il y a toujours un apprenant qui représente un modèle à celui que l'enseignant préfère. Pour le préféré de la classe il existe toujours auprès de l'enseignant un coin qui plaidera sa cause, c'est pour cette raison que nous trouvons généralement quand le favori voit juste à l'examen il est récompensé ; et quand il y voit faux il est compensé.

6.5 L'effet de stéréotypé

Les notes attribuées en début de formation constituent parfois une référence pour l'enseignant qui par la suite a du mal à noter déferrement. Combien d'élèves disent qu'ils ont été jugés une fois pour toutes et que leurs notes ne varient pas quels que soient les efforts qu'ils fournissent

6.6 L'effet de halo

A l'oral un élève sympathique, convivial et positif est mieux noté qu'un introverti qui a du mal à avoir confiance en lui. A l'écrit, un travail soigné et lisible fait meilleure impression qu'un bon travail mal présenté.

6.6 L'effet choque

La même erreur toutes les trois phrases et la note chute en dessous de la moyenne (choque négatif), une seule idée géniale dans un devoir qui l'est moins et la note grimpe au dessus de la moyenne (choque positif).

6.8 L'effet goutte d'eau

Tout au long de la production, qui n'est pas intéressante, l'enseignant a toléré les erreurs d'orthographe, l'écriture quasi lisible, la ponctuation fautive, puis la vingtième majuscule absente après un point fait déborder le vase.

Conclusion

Il est à avouer que l'évaluation pédagogique est le moyen le plus indiqué pour savoir quelles sont les compétences déjà installées/ au cours d'installation /ou non installées chez les élèves.

De ce fait, ce chapitre, à caractère théorique, a été consacré aux concepts fondamentaux relatifs à l'évaluation pédagogique .

En partant de sa définition et ses étapes essentielles , nous avons tenté d'expliquer les différents moments et types de cette pratique professionnelle qui peuvent être mis en place avant, au cours et à la fin d'un parcours d'apprentissage ; soit par l'enseignant, dans le but d'atteindre un certain nombre d'objectifs tracés préalablement, soit par l'apprenant lui-même en s'auto évaluant ses compétences pour mesurer son progrès. Pour arriver enfin aux aspects visés lors d'une situation d'évaluation ainsi que les outils employés par l'évaluateur dans le but de mettre en place un dispositif évaluatif objectif et qualitatif à la fois.

Les effets qui influencent le comportement de l'évaluateur et modifient son jugement ou décision (lors de la correction) vis-à-vis les copies des apprenants, sont aussi prises en compte dans ce chapitre du fait que l'évaluation doit être fiable pour être prise en considération sinon elle n'aura pas de valeur ni pour l'enseignant ni pour l'élève car elle risquera de donner de fausse information sur la personne concernée alors elle deviendra irrecevable.

En s'approfondissant aux types majeurs de l'évaluation, l'intérêt s'oriente vers l'évaluation diagnostique qui constitue l'entrée de chaque apprentissage et qui occupe une place capitale dans l'opération pédagogique. C'est le point qui sera développé dans le chapitre suivant .

Chapitre II

L'évaluation diagnostique à l'entrée de la séquence d'apprentissage

Introduction

Il existe une forte demande de l'évaluation diagnostique, pédagogique ou institutionnelle, destinée à cerner le niveau des élèves avant d'entamer toute formation. Cette pratique évaluative est omniprésente dans toutes les disciplines enseignées en raison de l'importance accordée à ses résultats par les évaluateurs .

Au cours de ce chapitre , nous présenterons alors, au niveau du premier volet, des définitions ,à ce type d'évaluation, proposées par des spécialistes en didactique, qui sont connus par la publication de multiples ouvrages traitant des thèmes relatifs à ce domaine afin de mettre fin à la confusion connue entre l'évaluation diagnostique et celle formative.

Nous mettrons également l'accent sur le rôle de l'enseignant ,en tant qu'évaluateur au sein de sa classe, qui peut jouer de multiples fonctions selon la situation d'évaluation qu'il prétend mettre en place . Les objectifs de l'évaluation diagnostique occuperont ,de leur part, une partie considérable dans ce chapitre.

En effet, faire d'une évaluation diagnostique bien comprise, encourageante et constrictive est l'une des clés de la réussite scolaire, elle permet aux enseignants de s'assurer de l'effet durable de leur enseignement et aux élèves de mesurer leurs progrès et leurs capacités. De ce fait, les enseignants sont confrontés à la question de savoir comment la mettre en œuvre d'une façon intelligente, c'est-à-dire à la fois efficace et utile,

Ce point essentiel sera, de sa part, expliqué dans les pages suivantes, où nous tenterons de montrer les aspects nécessaires à la mise en œuvre d'une évaluation diagnostique au service de l'élève en premier lieu, et au professeur en second lieu.

Dans le second volet, nous expliquerons le déroulement de la séquence d'enseignement/apprentissage en retraçant l'enchaînement de ses activités les plus importantes.

Parmi les responsabilités éducatives attribuées à l'enseignant en classe, l'évaluation est présente à tous les stades et les niveaux. Elle constitue l'un des facteurs déterminants de l'apprentissage institutionnel.

C'est grâce à l'évaluation que l'évaluateur et l'évalué puissent avoir une appréciation fondée sur la valeur et sur l'efficacité de l'action éducative. Elle est à la fois le premier et le dernier maillon de la chaîne que représente l'action pédagogique: elle est le premier car elle fournit des données sur les compétences déjà acquises par les élèves, elle est le dernier car elle permet un contrôle des nouvelles compétences acquises à la fin du processus d'apprentissage. La fonction d'aide à l'apprentissage est présente chaque fois que l'évaluation a pour but d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition des connaissances et le développement de ses compétences tout au long de sa formation.

Pour remplir cette fonction, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement /apprentissage dans les différentes situations temporelles . Dans cette optique, nous mettrons la lumière, dans les lignes suivantes, sur la première pratique évaluative qui précède tout apprentissage , à savoir l'évaluation diagnostique .

1. L'évaluation diagnostique

1.1 Une évaluation diagnostique ou formative?

Il est à noter que le concept d'évaluation diagnostique n'est pas défini de manière uniforme par tous les spécialistes. Il soulève des questions qui sont rarement traitées . Dans les lignes suivantes , nous expliciterons la différence entre l'évaluation diagnostique et celle formative pour arriver, par la suite, à bien préciser ce que nous entendons par l'évaluation diagnostique .

Se référant à la typologie des formes d'évaluation proposées par Bloom et ses collaborateurs, nous comprenons que l'évaluation diagnostique remplit deux fonctions. La première est de nature préventive qui vise à intégrer les apprenants dans une nouvelle séquence d'enseignement/apprentissage. Dans ce cas, l'évaluation diagnostique cherche à mettre en évidence les forces et les faiblesses de chaque élève afin de cerner le point d'entrée adéquat dans la séquence et de déterminer la stratégie d'enseignement la plus adaptée. .

Quant à la seconde fonction de l'évaluation diagnostique , elle consiste à déterminer la cause de difficultés persistantes chez certains élèves . C'est le point commun entre le diagnostic et l'évaluation formative qui cherche à détecter les carences apparaissant en cours d'apprentissage afin d'y remédier. Par rapport à l'évaluation formative, la spécificité de l'évaluation diagnostique se réside à la prise en compte des facteurs motivationnels, environnementaux.... Mais les limites restent floues. L'idée de Scallon était la distinction des types de causes provoquant des difficultés d'apprentissage. D'après Scallon, l'évaluation diagnostique prend en considération les causes exogènes à la situation d'apprentissage bien que celle formative s'intéresse uniquement aux causes endogènes à cette même situation.

De son côté, Cardinet n' a pas soutenu cette distinction et annonce un nouveau concept d'évaluation formative diagnostique pour désigner tout test des difficultés des élèves quelles qu'en soient les causes.

Pour notre part, nous adoptons cette distinction qui permet d'éviter les confusions et nous réservons le terme d'évaluation diagnostique pour désigner tout test fait, individuellement ou par groupe, au début de toute séquence d'enseignement ou avant d'aborder une nouvelle notion ou une compétence méthodologique .

Dans ce sens , nous proposons les définitions suivantes qui déterminent bel et bien le moment, la forme et l'efficacité de l'évaluation diagnostique en classe de FLE.

1.2 Alors, qu'est-ce qu'une évaluation diagnostique?

1.2.1 Définition 01

Toute formation doit être entamée par une évaluation qui révèle certaines informations sur les apprenants. L'évaluation diagnostique est celle qui remplit cette fonction. Tagliante définit ce type d'évaluation en précisant son rôle qui "*est ,comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier*".(Tagliante.1991:15)

L'évaluation diagnostique constitue alors le premier contact entre l'évaluateur et l'évalué, elle permet au premier d'avoir un certain nombre d'informations sur le deuxième, ce qui oriente l'évaluateur dans son choix d'activités et contribue à l'évolution

de l'évalué. Autrement dit, elle permet de diagnostiquer les lacunes et les difficultés rencontrées par les évalués afin de proposer la remédiation qu'il convient.

1.2.2 Définition 02

Vu l'importance de cette évaluation Tagliante a proposé une autre définition en précisant sa fonction:

"Sa fonction relève de l'information , elle sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter ; et à l'élève pour savoir quels efforts il doit fournir pour entreprendre son apprentissage. Cette évaluation ne se fait que "par un état des lieux très précis et en fonction de pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire, elle cherche à faire connaître , aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève , le niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau." (Tagliante .1991:15)

L'évaluation diagnostique permet d'identifier certains caractéristiques et acquis de l'élève afin de sélectionner les objectifs à enseigner les mieux adaptés à son niveau et à son besoin, elle permet d'identifier le niveau réel de l'élève, en somme pour concevoir l'organisation de l'apprentissage et d'établir un diagnostic (lacunes et difficultés).

1.2.3 Définition 03

L'évaluation diagnostique a lieu au début de l'apprentissage scolaire, elle intervient avant le cursus. Elle est effectuée avant une séquence d'apprentissage. De sa part Meyer dit à propos de cette pratique:

"L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage , soit pendant le déroulement de celle-ci. Elle entraîne alors des décisions de soutien, de remédiation pour certains élèves ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves". (Meyer.2007:26).

Elle permet de connaître les profils d'entrée de chaque élève pour fixer ses objectifs. Elle se pratique à l'entrée de l'apprentissage et informe l'enseignant à l'élève en lui permettant d'adapter son enseignement aux besoins, au niveau et aux intérêts des apprenants.

Les épreuves de l'évaluation diagnostique permettent de prévoir si l'apprenant a les aptitudes nécessaires pour entamer un nouveau cursus. Elles permettent de savoir si l'apprenant est apte à suivre l'enseignement envisagé. Ces tests poussent l'évaluateur à

réfléchir sur l'organisation du cursus et sur les stratégies qui doivent être mises en œuvre pour l'entame au cursus.

Bref, l'évaluation diagnostique constitue un point de départ qui vise à tester les profils d'entrée des classes dans les deux domaines; oral et écrit et dans les deux dimensions en réception et production.

1.3 Le rôle de l'enseignant dans l'évaluation diagnostique

Lors de la mise en œuvre de toute pratique évaluative, l'enseignant en tant qu'évaluateur pratique plusieurs rôles à la fois, tout dépend du type d'évaluation exercé, il peut être un formateur, un juge, un médiateur, un conseiller, un interprète

Nous pouvons distinguer trois rôles que tout évaluateur peut en prendre.

1.3.1 L'évaluateur est un interpréteur et un régulateur

L'enseignant à travers des interactions, individuelles avec chaque élève ou collectives avec des groupes, essaie de comprendre et d'interpréter les erreurs commises par ses élèves en vue de fournir le soutien et l'aide à chacun en fonction de ses besoins, de ses points faibles et points forts.

1.3.2 L'évaluateur est un juge et un décideur

L'enseignant poursuit le progrès de ses élèves et le degré de maîtrise des compétences enseignées tout au long de l'année scolaire pour qu'il puisse juger ses apprenants et prendre des décisions (à titre d'exemple la remédiation) nécessaires et efficaces pour les aider à se développer et à se progresser en ajustant son enseignement aux résultats d'apprentissage.

1.3.3 L'évaluateur est un conseiller

L'évaluateur donne des conseils, des critiques constrictives , des directives et des orientations aux élèves pour qu'ils développent leurs compétences et progressent tout au long de l'année scolaire. Il prend l'initiative de diriger et d'orienter ses apprenants dans le domaine éducatif en fonction de leurs capacités et aptitudes ainsi que de leurs besoins et intérêts car il est le seul qui a une image superficielle ou approfondie sur leurs niveaux ce qui le qualifie à jouer excellemment le rôle du conseiller .

1.4 Les objectifs de l'évaluation diagnostique

Selon le site de l'académie de Nantes en France, l'évaluation diagnostique peut avoir (03) trois objectifs différents. Il faut d'abord cibler l'objectif voulu et décider ensuite le contenu de l'évaluation.

Le premier objectif de l'évaluation diagnostique peut être de constituer des groupes de niveau. Les observations ,pour former ces groupes, seront centrées sur des productions et permettront aux élèves de travailler en groupes homogènes par trois ou quatre en fonction de leurs connaissances et acquis sur une certaine matière travaillée à un moment de l'année (en classe). L'enseignant peut alors passer davantage de temps et faire plus d'efforts avec les élèves qui sont en difficultés et développer l'autonomie chez les élèves ayant plus de facilités . Cependant, il est également possible de créer des groupes non pas homogènes mais hétérogènes. C'est-à-dire que chaque groupe sera constitué d'élèves ayant un bon niveau et d'élèves en ayant un moins bon, ainsi les plus forts aideraient les plus faibles. De plus, la responsabilité est travaillée dans chaque groupe, leur collaboration au sein du groupe est évidemment indispensable.

Le deuxième objectif de l'évaluation diagnostique peut être de constituer des groupes affectifs. Les observations, pour former les groupes, seront davantage centrées sur les relations interpersonnelles ,entre les élèves, présentes au sein de la classe ; relations d'aide, comportements adoptés entre eux, etc. Le fait d'avoir de bonnes relations ou même de tisser de bons rapports entre les apprenants (entraide, écoute, respect, etc.) au sein du groupe amènera une meilleure entente et une meilleure collaboration..

Le troisième objectif de l'évaluation diagnostique peut être le fait d'identifié les causes qui peuvent paralyser ou plutôt freiner les apprentissages. De nombreux élèves ont des lacunes qui perdurent alors que l'année scolaire est finie et les faiblesses et les carences restent présentes lors de l'année scolaire suivante. Dès lors, il est important d'identifier les points à maîtriser pour entamer la matière prévue au programme.

Les trois grands objectifs précédemment cités peuvent être complétés par d'autre secondaires en fonction du type, des attentes et de la situation temporelle de la pratique évaluative effectuée .

1.5 Comment mettre en œuvre alors une évaluation diagnostique utile et efficace ?

Afin de donner un caractère d'efficacité à sa pratique évaluative initiale, tout enseignant est appelé à tracer préalablement des objectifs à atteindre et préciser la démarche à adopter, à bien construire et planifier le sujet de l'évaluation diagnostique et surtout à multiplier les activités proposées, en relation avec la séquence d'apprentissage ultérieurement étudiée, ce qui l'aide à bien cerner à quel type d'élèves il s'adresse .

1.5.1 Quelques directives à suivre lors de la construction du test d'évaluation diagnostique

D'après Reynier le questionnaire du test doit être simple, court et rigoureux mais ciblera de manière prioritaire les pré-requis, les connaissances et les compétences indispensables pour le contenu des activités qui viendront par la suite dans les différentes séquences du projet (Reynier.2011).

La première chose à faire est, à l'aide du programme de l'année et de la filière concernée, de définir en termes de compétences et de pré-requis, les notions essentielles que les élèves doivent maîtriser pour un déroulement optimal de la séquence. Il s'agit d'une étape indispensable afin qu'ils ne trouvent pas trop de difficultés à entamer une nouvelle séquence à cause des notions mal comprises.

Dans un deuxième temps, il s'agit de créer le test, accompagné de sa grille d'évaluation comprenant les indicateurs en accord avec l'objectif ciblé. Le test peut comporter des questions de différents types ; questions à choix multiples, questions fermées, « vrais ou faux », questions d'appariement, etc.

Enfin, il faudra préparer une remédiation, des fiches récapitulatives, des exercices supplémentaires pour les compétences et les pré-requis qui ne sont pas acquis.

1.5.2 La démarche à suivre

En élaborant le test de l'évaluation diagnostique, l'enseignant a la liberté de proposer 4 domaines d'activités selon les besoins et les intérêts de ses apprenants. Il est le seul qui peut identifier le domaine d'activité qui convient à sa classe.

L'évaluateur peut proposer des activités du domaine de:

a/ la compréhension de l'oral : L'élève écoute un support écrit/audio/audio-visuel et répond au questionnaire proposé. Cette activité peut développer chez l'apprenant de différentes capacités.

b/ la compréhension de l'écrit : L'élève lit un support écrit et répond au questionnaire proposé. Elle est l'activité la plus utilisée par les enseignants , elle aide les apprenants à s'habituer aux épreuves officielles.

c/ l'expression orale : L'enseignant propose des sujets et l'élève est tenu de produire oralement un énoncé suivant le thème et le type du texte attendu. C'est l'activité la plus utile pour les apprenants vu qu'elle les encourage à s'exprimer librement et à corriger leurs erreurs à l'oral.

d/ l'expression écrite : L'élève produit un énoncé par écrit suivant le sujet proposé par l'enseignant. L'expression dans le domaine de l'écrit est un outil à connaître les points faibles et forts des apprenants. Elle permet à l'élève de mettre en pratique tout ce qui il a comme pré-requis soit à propos de la forme ou du contenu.

2. La séquence d'enseignement/ apprentissage

Selon les progression annuelles du cycle secondaire, tout projet regroupe un ensemble déterminé de séquences d'enseignement/apprentissage, selon une typologie précise.

Une séquence est donc formée de plusieurs séances qui apportent tous les savoirs nécessaires. Chacune des séances est divisée en activités ayant pour but de mettre en œuvre une compétence qui aidera l'élève à atteindre l'objectif intermédiaire défini. Tout enseignant est invité alors ,avant de se lancer, à feuilleter la progression annuelle des niveaux assurés afin d'identifier la nature , la thématique et les outils didactiques à utiliser tout au long du déroulement du projet.

2.1 Le projet

Le projet est une unité organisé qui permet de fournir un ensemble de savoirs de manière progressive. Selon Cuq, le projet est "*une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci [...].Un projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré* " (Cuq.2003:205)

De leur côté, Raynal et Rieunier, voient dans le concept du projet comme:

"ensemble d'actions de conceptions, de planification, de pilotage, de gestion, de communication, d'évaluation, de remédiation, visant à atteindre un objectif de création d'un nouvel objet, ou d'amélioration d'un existant, en optimisant les moyens et en restant en cohérence avec les finalités de l'action et avec l'environnement dans lequel on se trouve".
(Rieunier.2009:371)

A partir des deux définitions nous constatons qu'afin d'attendre un objectif visé le projet propose une organisation ses compétences à installer en se fondant sur des éléments clés, à savoir: la conception, la planification, le pilotage, la gestion, la communication et l'évaluation qui se considèrent comme appui aux élèves pour construire leurs savoirs.

2.1.1 Projet didactique / Projet pédagogique

Dans la plupart de temps, les élèves ou meme les enseignant ne font pas la différence entre le projet didactique et celui pédagogique. Deux concepts différents qui nécessitent une clarification .

Le projet didactique est le projet de l'enseignant , il vise la maîtrise des compétences du curriculum associées à des supports cognitifs (contenus) relevant des pratiques discursives et d'objets d'études fixés dans les programmes.

Le projet didactique comporte un nombre précis de séquences qui sont constituées de situations d'apprentissage, de situations d'évaluation et de situations de remédiation . Ces situations d'apprentissage offrent des activités diverses de maîtrise des compétences ou d'outils méthodologiques.

Le projet pédagogique est communément le projet de l'élève, c'est à lui de le réaliser, en coopération, suivant les apprentissages dispensés du projet didactique. Il permet aux apprenants d'investir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être appris lors du projet didactique dans des situations proches de la réalité.

2.2 La séquence

Il est connu que tout projet est constitué d'un ensemble de séquences d'enseignement qui sont enchainées d'une certaine manière pour organiser les compétences à dispenser. Dolz propose une définition à la séquence didactique en disant

que: *"une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit"*.(Dolz.2016:05)

Il s'agit alors d'un ensemble de séances, articulées entre-elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre un ou plusieurs objectifs. La durée de la séquence est délimitée par l'atteinte de l'objectif. Un ensemble de séquences constitue un projet .

2.3 La séance

De sa part, la séquence se compose d'un nombre défini des séances chacune d'elles a sa raison d'être. Il est lieu alors de répondre à la question de qu'est-ce qu'une séance?

Rougie définit la séance comme: *"une période d'enseignement qui vise un objectif d'apprentissage fixé à son propre terme. Elle fait progresser l'élève vers la maîtrise des compétences visées par la séquence. Une séance peut avoir une durée de 2 à 3 heures selon les répartitions horaires recommandées"*. (Rougie.10 septembre 2019)

Une séance vise en premier lieu à atteindre le/les objectif(s) fixé(s) en permettant aux apprenants de développer les compétences visées par la séquence. Il faut signaler qu'il n'y a pas une durée précise à la séance .

2.4 le déroulement de la séquence d'apprentissage

Puisque l'apprentissage d'une langue étrangère exige la connaissance de ses règles phonologiques, morphosyntaxiques et grammaticales afin de communiquer avec cette langue en réception et en production, la compréhension et la production qu'elle soit orale ou écrite seront donc nécessaires pour un tel apprentissage. Du coup, Les programmes scolaires algériens ,de différents niveaux, au secondaire prennent en charge la clarification du déroulement du projet didactique en montrant que les activités reposent sur la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler, lire/écrire). Ces activités sont distribuées respectivement et de façon équilibrée, en réception et en production, à l'oral et à l'écrit, permettant ainsi une mise en place hiérarchisée des apprentissages retenues en fonction des objectifs définis par ces programmes, ces activités organisent le déroulement d'un projet que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

2.4.1 L'évaluation diagnostique

Cette activité constitue la première étape à effectuer en entamant toute séquence d'enseignement. Il s'agit d'un pré test qui permet au professeur d'opérer les régulations adéquates relatives aux apprentissages prévus. Dans ce test l'apprenant mobilisera ses ressources antérieures et à défaut, l'enseignant fait recours aux remédiations nécessaires suivant le constat identifié.

La proposition de plusieurs activités peut engendrer la majorité des acquisitions des élèves ou ce qui est censé être acquis. Du coup, ce test doit être simple, bref mais rigoureux dans la préparation par l'enseignant. Il n'est pas à noter, il est juste à apprécier et à savourer.

Bref, l'application de cette épreuve est indispensable au début de chaque séquence pour tous les niveaux et filières confondues.

2.4.2 La compréhension de l'oral

Selon les programmes de différents niveaux au cycle secondaire, toute séquence d'apprentissage doit être commencée par une activité orale, après avoir diagnostiqué les élèves et déterminé leurs insuffisances dans la séance de l'évaluation diagnostique, qui permettra à l'apprenant l'acquisition des stratégies d'écoute et de compréhension d'énoncés. La compréhension orale précède l'expression orale, c'est une compétence à laquelle l'élève doit se former en l'habituant à entendre et écouter des différentes voix, accents, débits, tons,...où il développera ses stratégies d'écoute.

Les neurosciences nous montrent qu'en développant la compréhension, nous assistons à une amélioration, du même coup, de la production. La compréhension de l'oral est toujours présente, c'est alors une voie obligatoire pour tout enseignement afin d'amener les apprenants à bien s'exprimer. C'est à travers la séance de la compréhension orale que les apprenants peuvent reconnaître des structures grammaticales, des sons, un lexique en situation d'énonciation, et des structures de communication qui amènent l'élève à une compréhension globale puis détaillée de l'activité proposée.

2.4.3 La production de l'oral

Il faut savoir que la séance de la production orale, qui vient directement après la compréhension de l'oral, est un objet d'apprentissage comme la production écrite, qu'on

la trouve intégrée dans les séquences éducatives dans les programmes du français au secondaire comme une activité à part entière. Cet objet d'apprentissage nécessite en premier plan une bonne compréhension orale. Sorez affirme que: "*s'exprimer oralement, c'est transmettre des messages, généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication*" (Sorez.1996:05).

En classe, les apprenants doivent dialoguer entre eux et avec le professeur, donc la production orale est le moment propice pour s'exprimer en situation de communication. Il convient de proposer un éventail d'activités développant la créativité et la motivation de l'apprenant, stimulant son activité intellectuelle et travaillant son jugement, son imagination et sa pensée. L'enseignant doit adapter les activités selon les intérêts et le niveau de ses apprenants.

2.4.4 La compréhension de l'écrit

Après avoir terminé la production orale, une séance de compréhension de l'écrit doit se programmer afin de permettre aux apprenants de développer leurs compétences de lecture, de compréhension et de production. Tamas définit cette activité en disant : "*la compréhension de l'écrit serait le résultat des opérations de confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel de l'énoncé*".(Tamas.2010)

Tamas veut dire par le sens littéral tout ce qui est exprimé par les unités linguistiques (généralement codifié par le dictionnaire). Il est clair et compris et ne nécessite pas une lecture interprétative. Quant au sens contextuel, il fait référence à l'intention de communication exprimée par l'auteur qui suscite une interprétation par les lecteurs et une lecture de tous ce qui est entre les lignes pour comprendre le sens de l'énoncé.

Dans les classes du lycée, l'objectif de la compétence de la compréhension de l'écrit est d'améliorer les savoir-faire acquis en cycle précédent. Dans ce sens, L'apprenant, à partir de cette activité, développe sa capacité à trier et hiérarchiser les informations d'un texte, à anticiper le sens d'un texte pour pouvoir procéder à une lecture plus approfondie et autonome des documents.

La compréhension des supports écrits aide les apprenants à effectuer une lecture plus active des documents. De ce fait, elle les amène à lire plus individuellement et à maîtriser la structure des textes lus sur le plan formelle ainsi que celui du contenu.

Cette séance doit être accompagnée par les activités de langue (lexique et grammaire) justifiées par rapport aux objectifs de la séquence et répondant à un besoin réel des apprenants.

les consignes qui accompagnent le support écrit proposé aux apprenants, doivent être à la fois, constrictives et adaptées à leur niveau c'est pourquoi l'enseignant doit parfaitement choisir le texte et construire les activités convenables lors de la préparation à cette séance .

2.4.4 La production de l'écrit

La production écrite, qui suit la séance de la compréhension de l'écrit, est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est donc une tâche complexe qui nécessite beaucoup de temps et exige la manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe) et aussi de savoir faire.

Le programme scolaire du français du secondaire définit cette activité comme suit : "*écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.*"(Commission nationale des programmes., Février 2006)

Cette activité constitue un passage nécessaire pour vérifier le degré de performances des compétences acquises. C'est à la production écrite que l'apprenant met en pratique tout ce qui a appris durant la séquence en cours.

L'enseignant est appelé donc à mettre en place une séance de production constrictive car les productions écrites doivent être contextualisées et doivent tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants.

2.4.5 La remédiation

Cette séance est consacrée à soigner et corriger les difficultés fondamentales et les insuffisances enracinées exigeant à la fois du temps et des activités bien spécifiques.

La remédiation et l'évaluation diagnostique ou même formative sont étroitement liées. Certes l'enseignant ne peut pas procéder à la remédiation sans diagnostiquer et aussi sans s'arrêter sur les erreurs et les lacunes des apprenants. C'est une régulation permanente des apprentissages .

Cette séance se fait sous différentes formes selon les besoins et les carences des élèves. Du coup, l'enseignant, quand il évalue, doit identifier les erreurs et les insuffisances de ses apprenants et les délimiter dans leurs types; erreurs de rédaction , de compréhension... pour savoir quel dispositif à mettre en place pour y remédier.

Conclusion

Vers la fin de ce chapitre, il est indispensable de signaler que l'évaluation diagnostique constitue le maillon fort des apprentissages. Son application semble obligatoire afin d'opérer les régulations adéquates relatives aux apprentissages prévues.

Évaluer les pré-requis de chaque séquence, les points à améliorer (les insuffisances constatées) qui seront pris en charge lors des activités injectées dans la séquence selon les besoins réels et le niveau des élèves, est une étape primordiale et décisive qui doit être effectuée de façon professionnelle .

Cette évaluation ne doit pas être menée d'une façon spontanée ou anarchique mais à bon escient, sinon elle risque d'être inutile et inefficace .

Le moment du diagnostic ,qui est située au début de toute séquence d'apprentissage, permet de déterminer les connaissances préalables des élèves (les pré-acquis). L'évaluateur est amené à faire une évaluation diagnostique pour pouvoir construire une certaine image sur les aptitudes des évalués. De ce fait , chaque enseignant est obligé de sélectionner les enseignables selon les objectifs d'apprentissage en se référant aux données recueillies de ce test pour justifier , moduler et planifier son enseignement selon le niveau global de sa classe.

Dans le but de montrer l'importance des données recueillies de cette pratique évaluative initiale dans la conception des séquences d'enseignement, nous enrichirons notre projet de recherche par une phase expérimentale dont son déroulement sera expliqué dans le chapitre prochain.

Chapitre III

Analyse de la recherche

Introduction

Dans ce travail de recherche, ayant pour thème l'évaluation diagnostique , nous essayerons, précisément dans ce dernier chapitre expérimentale, de répondre à la problématique ayant pour ambition d'identifier l'impact de l'évaluation diagnostique sur l'action pédagogique en classe de FLE, ainsi de confirmer ou infirmer les hypothèses à partir de deux outils d'investigation contribuant à enrichir expérimentalement ce mémoire :

- Un questionnaire , en premier lieu, élaboré préalablement, et rempli par des enseignants algériens du français langue étrangère au secondaire.
- En second lieu, nous présenterons des copies des élèves qui manifestent leurs réponses lors d'une évaluation diagnostique faite au début d'une séquence d'enseignement.

Nous présenterons, au cours de ce chapitre, les résultats obtenus et nous proposerons ,par la suite, une analyse de chaque question incluse dans notre questionnaire afin d'en exploiter dans notre travail de recherche. Nous ferons aussi une étude analytique des copies des apprenants qui constitueront notre corpus, afin d'identifier leurs lacunes et leurs insuffisances ainsi que leurs points forts en essayant de montrer la façon d'exploiter ces données à l'intention de construire une séquence d'enseignement/apprentissage à la base des résultats de l'évaluation diagnostique .

1. Etat des lieux

Afin de mener notre enquête nous avons choisi, en premier lieu, le questionnaire comme un outil d'investigation parce qu'il est une technique quantitative qui permet dans un temps court de toucher un nombre impressionnant de sujets. L'objectif étant de trouver des réponses aux questions de départ, et de permettre d'avoir des informations de chaque interrogé, sur sa manière de profiter de la séance de l'évaluation diagnostique dans la conception des séquences d'enseignement /apprentissage, alors il nous convient de poser des questions appropriées, c'est-à-dire des questions dont les réponses fournissent des données pertinentes par rapport au sujet traité.

Dans un second lieu, et pour nourrir expérimentalement ce projet de recherche, l'idée est d'effectuer une évaluation diagnostique en classe, travaillée le plus possible en

amont. Nous pourrions ainsi nous appuyer sur les données obtenues de cette pratique évaluative, dans le but de construire nos cours et nos activités futures

1.1 Description du premier élément de l'enquête

Notre questionnaire s'est effectué et publié en ligne . Il se compose de près de 15 questions destinées aux professeurs d'enseignement secondaire de FLE en Algérie. Ces questions sont de multiples types (questions fermées du type QCM ³et questions ouvertes), pour leurs faciliter la tâche .

Nous avons regroupé les questions en trois sections essentielles comme suit :

- **Section n°1:** La première section englobe quatre (04) questions qui permettent d'avoir des renseignements personnels et de distinguer les caractéristiques des enseignants.
- **Section n°2:** La deuxième section englobe cinq (05) questions dont le but est de montrer _____ et décrire la pratique de l'évaluation diagnostique en classe de FLE au cycle secondaire, ainsi de déterminer les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de cette pratique.
- Section n°3:** La dernière section est composée de six (06) questions dont le but est de connaître comment les enseignants profitent-ils des données recueillis de l'évaluation diagnostique pour élaborer des séquences d'enseignement .

1.2 Description du second élément de l'enquête

Notre échantillon est représenté en 10 élèves, ils font partie d'une classe de la 2ème année Maths. Ils poursuivent leurs études au niveau du lycée Bali Chelali⁴-Ksar El Abtal- Sétif. Le choix des copies ,qui constitueront notre corpus, est fait par hasard du coup, toute sorte de subjectivité est carrément exclue .

Méthodologie de la construction du test de l'évaluation diagnostique

Une fois l'objet d'étude intitulé "le plaidoyer et le réquisitoire" choisi, la réflexion s'est portée sur la façon de réaliser cette évaluation diagnostique. Que cherche-t-on réellement à examiner? De quelle façon peut-on proposer cette évaluation pour

³ QCM : questionnaire à choix multiple

⁴ Bali Chelali: lycée qui se situe au niveau de la wilaya de Sétif , plus précisément à la commune de Ksar El Abtal

qu'elle soit utile et efficace? Comment faire en sorte que cette évaluation soit un appui pour la construction future de nos cours ?

Face à ces questions, la première idée qui circule à la tête, était de proposer un sujet d'une production écrite, d'une durée maximum de 45 minutes, à rédiger individuellement en classe. En effet, le but ici n'est pas de faire une évaluation diagnostique vue qu'elle est une exigence institutionnelle mais d'avoir une idée globale des pré-requis des apprenants sur l'objet d'étude ultérieurement entamé . Toutefois, le souhait est d'évaluer la capacité de l'élève de rédiger un texte argumentatif et de mettre en action les différentes compétences à *des degrés divers*, acquises au CEM⁵ ainsi qu'en première année secondaire, à titre illustratif: la compétence linguistique, référentielle, discursive et celle cognitive. A cet effet nous avons porté une attention toute particulière au contenu de ce type du texte. Le second facteur qui nous a poussé à opter pour la production écrite était le fait qu'elle est la dernière compétence à travailler, l'élève pourra mesurer son progrès tout au long de la séquence, s'il n'a pas pu, par exemple, produire un texte argumentatif au début de cette séquence, il va enrichir voire élargir ses connaissances sur cet objet d'étude à partir de ses différentes séances, pour qu'il puisse à la fin améliorer son produit final.

Le sujet de la production écrite (l'évaluation diagnostique) était le suivant:

"Vous faites partie d'un groupe Messenger / Facebook, qui a déclenché le thème du " travail de la femme " et son influence sur la vie conjugale et familiale. En tant que futur(e) père/mère , vous êtes invité(e) à donner votre point de vue à propos de ce sujet."

Rédigez un court texte argumentatif, dans lequel vous prenez position vis-à-vis ce thème en exposant des arguments convaincants.

Variable âge

Le moyen d'âge des élèves qui constituent notre échantillon, est estimé entre 16 ans et 18 ans.

⁵ Collège d'enseignement moyen

Variable sexe

Comme nous l'avons signalé préalablement, cette classe est composée de 10 élèves du deux sexes, dont quatre garçons et six fille

Niveau des élèves

Quant au niveau de nos apprenants-échantillons, nous pouvons juger de l'hétérogénéité de cette classe, du coup, nous trouvons de bons éléments qui possèdent des compétences remarquables ainsi d'autres qui ont un niveau passable .

Choix du lieu

J'ai choisi Ksar El Abtal –Sétif- précisément le lycée de Bali Chelali comme lieu de recherche, parce que je suis enseignante stagiaire au niveau de cet établissement , quant au choix de l'échantillon, c'est justifié comme étant l'une de mes classes, ce qui peut faciliter mon travail.

2. Le questionnaire

Section n°1: Renseignements personnels:

Cette section comporte quatre questions qui visent à déterminer le sexe, le statut, l'expérience et les niveaux assurés par les enseignants interrogés .

Le sexe

Genre	Nombre des enseignants	Pourcentage
Homme	07	27%
Femme	19	73%
Total	26	100%

Analyse de la première question

A partir du tableau, nous pouvons remarquer que la majorité des enseignants sont du sexe féminin, elles comptent 19 sur 26 enseignants et représentent 73% de notre public.

Le statut

Statut	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Titulaire	16	62%
Stagiaire	08	31%
Suppliant(e)	02	08%

Analyse de la deuxième question

Les enseignants interrogés n'appartiennent pas au même statut , nous constatons que la majorité sont titulaires (16 enseignants sur 26), (08) huit enseignants sont stagiaires alors que (02) deux seulement sont suppliant(e)s.

L'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle:	Nombre d'enseignants	Pourcentage
De 01 an à 05 ans	10	43,5%
De 5 ans à 10 ans	08	26%
De 10 ans à 15 ans	03	12,5 %
Plus de 15 ans	05	20 %

Analyse de la troisième question

A partir du tableau ci-dessus, nous remarquons que l'expérience professionnelle de près de 43,5% du total d'enseignants ne dépassent pas 5 ans , 27% des enseignants ont de 05 à 10 ans d'exercice, 12,5% des enseignants ont une expérience variée entre 10 ans et 15 ans alors que 20 % des interrogés ont plus de 15 ans d'enseignement .

Les niveaux assurés

Niveau	Nombre d'enseignants	Pourcentage
1 AS et 2 AS	12	48%
2 AS et 3 AS	06	24%
1 AS et 3 AS	08	28%

Analyse de la quatrième question

D'après les informations figurant dans le tableau , 48% des enseignants interrogés assurent le niveau de la 1ère et la 2ème année secondaire (12 professeurs) , 24% du total d'interrogés enseignent les classes de la 2ème et la 3ème année secondaire, alors que les classes terminales et celles de la 1ère année sont assurées par 28 % d'enseignants .

Commentaire des données de la première section

Ces renseignements personnels sont vraiment indispensables pour pouvoir étudier le public selon ses caractéristiques. A travers les informations collectées, nous avons remarqué que le nombre des enseignantes est plus élevé que celui des enseignants, ils ont de différents statuts, dès lors les années d'enseignement sont variées, ainsi que les niveaux assurés.

Nous avons constaté également que notre public est vraiment hétérogène au niveau du sexe, du statut, de l'expérience professionnelle et du niveau enseigné . Nous pouvons dire donc que cette hétérogénéité nous a permis d'avoir des points de vue différents à propos de notre thème, qui ont donné lieu à des résultats variés.

Section n°2: la pratique de l'évaluation diagnostique et les difficultés rencontrées en classe

Cette section contient cinq questions visant à décrire les conditions de la mise en œuvre de l'évaluation diagnostique au sein de la classe et à savoir s'il y a des difficultés qui empêchent son application.

Question 01: Combien d'apprenants y a-t-il dans les classes ?

Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Entre 15 – 25 apprenants	06	23 %
Entre 25 – 35 apprenants	05	19 %
Entre 35 – 45 apprenants	15	63 %

Analyse de la première question

Le tableau montre que la plupart des classes contient plus de 35 apprenants tandis qu'il y a 19% des classes contiennent de 25 à 35 apprenants et 23% des classes contiennent de 15 à 25 apprenants. Cela certainement diffère en raison des facteurs du lieu où se situe le lycée, du nombre d'habitants et d'établissements de la région .

Nous avons commencé cette section réservée à la pratique de l'évaluation initiale en classe par une question sur le nombre des élèves dans les salles, parce que nous considérons qu'il joue un rôle assez important dans l'efficacité de cette pratique.

A partir des données recueillies , nous avons observée que la plupart des classes contiennent de 35 à 45 apprenants, ce qui peut influencer négativement sur le déroulement de l'opération pédagogique.

Question 02: Est-ce que vous faites l'évaluation diagnostique régulièrement, en amont de chaque objet d'étude/séquence ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	24	92 %
Non	02	08 %

Analyse de la deuxième question

Nous observons que la quasi-totalité des enseignants interrogés programment une séance d'évaluation diagnostique avant d'entamer chaque nouvel objet d'étude ou nouvelle séquence, pour ceux qui restent , cette pratique initiale est plus au mois absente.

Cette question est posée aux enseignants afin de connaître s'ils font le recours à l'évaluation diagnostique lors de la pratique enseignante, ainsi de savoir sa place dans le parcours d'enseignement/apprentissage.

Question 03: La durée de la séance est-elle suffisante pour évaluer bel et bien vos apprenants ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	07	27 %
Non	19	73 %

Analyse de la troisième question

En se référant aux informations collectées, 73 % des enseignants trouvent que la durée consacrée à l'évaluation diagnostique est insuffisante, cependant 27 % d'eux disent le contraire.

Le facteur temps, peut être un obstacle devant les enseignants lors de la mise en œuvre de cette pratique, c'est pourquoi nous avons opté pour cette interrogation dans notre questionnaire réalisé à l'intention des PES⁶.

Question 04: Sous quelle forme effectuez-vous la séance de l'évaluation diagnostique ?

Forme	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Texte accompagné des activités à exécuter	16	61 %
Sujet à réaliser (production écrite)	07	27 %
Autre	03	12%

⁶ PES : professeur d'enseignement secondaire

Analyse de la quatrième question

Nous constatons que malgré 27 % des enseignants optent pour la production écrite et 12% optent pour d'autres formes pendant la séance de l'évaluation diagnostique ,le texte suivi des consignes demeure la forme la plus favorisée .

Vue que l'évaluation diagnostique peut être pratiquée sous nombreuses formes, nous avons inclus ce point dans notre questionnaire afin de rendre compte de l'influence de celles-ci sur le déroulement de la séance ainsi que sur l'élaboration des cours par la suite.

Question 05: Lors de cette séance , vous optez pour le travail individuel ou de groupes?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Travail individuel	24	92 %
Travail de groupes	02	08 %

Analyse de la cinquième question

Selon les données citées dans le tableau, la plupart des interrogés (92%) choisit le travail individuel , cependant 08% seulement optent pour celui de groupes.

Puisque la séance de l'évaluation diagnostique est l'entrée de la séquence d'apprentissage, elle doit être effectuée de manière qu'elle soit utile et efficace pour les deux pôles de l'opération pédagogique : élève et enseignant, de ce fait, tout enseignant est appelé à opter pour la façon qu'il juge pertinente pour la mettre en place.

Commentaire des données de la deuxième section

Les questions incluses dans la 2^{ème} section sont destinées à connaître les circonstances dans lesquelles s'effectue la séance de l'évaluation diagnostique en classe de FLE au cycle secondaire, ainsi à déterminer les obstacles qui peuvent paralyser la mise en œuvre de cette séance .

A partir de cette section, nous pouvons bénéficier de multiples façons d'exploiter les résultats de l'évaluation diagnostique pour élaborer des séquences d'enseignement,

où chaque enseignant choisit une façon de la mettre en œuvre et qui pourra, par la suite, l'aider à construire ses cours en s'appuyant sur ses résultats.

Section n°3: La place de l'évaluation diagnostique dans le parcours d'enseignement/apprentissage

Cette section, qui regroupe six questions, est consacrée à connaître comment l'enseignant peut-il exploiter les données recueillies de l'évaluation diagnostique pour ajuster son enseignement.

Question 01: L'évaluation diagnostique est au service de l'apprenant? De l'enseignant? Des deux ?

Au service de:	Nombre d'enseignants	Pourcentage
L'apprenant	00	00 %
L'enseignant	07	27 %
L'enseignant et l'apprenant	19	73 %

Analyse de la première question

Nous pouvons remarquer que les enseignants interrogés dans leur globalité, affirment que l'évaluation diagnostique est, à la fois, au service de l'enseignant et de l'apprenant, alors que 27 % d'eux voient que l'avantage de cette pratique est limité uniquement aux enseignants.

Etant donné que les enseignants sont les seules qui peuvent juger le bénéfice de l'évaluation diagnostique, nous avons abordé ce point dans ce questionnaire, dans le but de récolter leurs impressions sur la pratique évaluative initiale.

Question 02: Comptez-vous sur les résultats obtenus de l'évaluation diagnostique pour élaborer des séquences d'enseignement?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	20	77 %
Non	06	23 %

Analyse de la deuxième question

Nous avons noté que (20) vingt enseignants s'appuient sur les données obtenues de l'évaluation diagnostique pour construire des séquences d'enseignement , alors que les autres interrogés ne le font pas .

Cette question constitue le point de départ de ce travail de recherche, dès lors, nous soucions d'identifier les façons par lesquelles les professeurs d'enseignement secondaire exploitent cette séance afin de moduler leurs pratiques enseignantes.

Question 03: A quoi vous sert-elle concrètement?

Analyse de la troisième question

Il est à noter que seulement (22) vingt-deux enseignants sur 26 ont répondu à cette question. Nous pouvons résumer leurs réponses dans les points ci-dessous:

L'évaluation diagnostique sert à :

- Déterminer les besoins, les insuffisances et les difficultés rencontrées par l'apprenant;
- Connaître le profil de l'apprenant et tester son niveau cognitif et ses pré-requis;
- Détecter les lacunes à combler et les carences sur lesquelles l'enseignant va travailler lors de l'action pédagogique;
- Bien préciser les objectifs d'apprentissage à atteindre pour construire un meilleur plan d'attaque;
- Assurer la continuité des leçons à bon escient en choisissant les leçons prochaines et le niveau des activités;
- Prévoir des activités adéquates de remédiation

Question 04: En se référant aux données obtenues de cette pratique évaluative, pouvez- vous appliquer la différenciation pédagogique si le cas nécessite?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	18	69 %
Non	08	31 %

Analyse de la quatrième question

Nous constatons que la majorité des enseignants éprouvent une acceptabilité à appliquer la pédagogie différenciée en classe si le cas nécessite, pourtant les (08) huit autres ne les partagent pas le même point de vue .

Question 05: La classe de FLE en Algérie, est un milieu propice pour la mise en œuvre d'une évaluation diagnostique constructive?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	11	42%
Non	15	58 %

Analyse de la cinquième question

Les informations mentionnées dans le tableau nous révèlent que presque la moitié des professeurs (42%) trouvent que l'application d'une évaluation diagnostique constructive en classe algérienne de FLE est assez possible, alors que 58 % d'enseignants voient le contraire.

La question n°04 et 05 ont pour ambition de vérifier si l'enseignant est à la hauteur de multiplier les méthodes et les stratégies d'enseignement afin d'adapter ses cours avec le niveau de ses apprenants.

Question 06: Avez-vous des critiques ou des suggestions pour rendre la pratique évaluative en classe de FLE en Algérie, plus efficace?

Analyse de la sixième question

Il est à noter que 05 enseignants sur 26 n'ont pas répondu à la dernière question, tandis que 21 ont donné de différentes réponses, 07 d'entre eux n'ont pas des critiques ou des suggestions mais les autres ont reproché le volume horaire, le matériel pédagogique et la surcharge vécue dans les classes, des facteurs qui peuvent (d'après leurs réponses) influencer négativement sur l'acte pédagogique.

Commentaire des données de la troisième section

Nous avons posé ces six questions afin de déterminer les représentations des enseignants vis-à-vis l'exploitation des résultats obtenues de l'évaluation diagnostique dans l'élaboration des séquences d'enseignement.

A partir des réponses collectées, au cours de la dernière section, nous avons constaté que les enseignants du français langue étrangère au secondaire, se mettent d'accord que l'évaluation diagnostique est un ajout à l'enseignant pour moduler son enseignement afin de l'adapter au niveau des élèves. Même s'il y a des obstacles, à titre d'exemple : le volume horaire et le matériel pédagogique, qui empêchent parfois la bonne mise en place de l'évaluation diagnostique en classe de FLE en Algérie, elle demeure un appui pour les enseignants qui leur permet de tester le profil d'entrée ainsi que le niveau cognitif des élèves, de détecter leurs lacunes, de tracer un meilleur plan d'attaque et de remédier leurs points faibles.

Synthèse

Après l'analyse des données recueillies de notre questionnaire, nous avons noté que la séance de l'évaluation diagnostique constitue un passage obligatoire à chaque enseignant étant donné qu'elle lui permet de suivre, vérifier et remédier les lacunes de l'élève qui est au centre de l'apprentissage à condition qu'elle s'effectue dans un climat propice à celui-ci.

Malgré les années d'expérience qu'exercent la majorité des enseignants interrogés, il leur reste toujours difficile à appliquer parfaitement cette pratique évaluative à cause des conditions défavorables de travail qu'ils reprochent tant.

Nous pensons que pour répondre aux ambitions de cette séance décisive, il faut:

- Diminuer le nombre des élèves qui semble dans la plupart des classes un peu élevé, ce qui empêche les enseignants d'exécuter convenablement certaines activités pédagogiques importantes tels que la remédiation et la différenciation pédagogique.
- Fournir un matériel pédagogique et des outils didactiques nécessaires pour l'exercer comme les data-show.
- Augmenter le volume horaire consacré à cette séance qui est plus ou moins insuffisant.

2. Les copies des apprenants

Analyse des données

D'après les productions écrites, élaborées de la part des élèves lors de la séance de l'évaluation diagnostique de l'objet d'étude intitulé "le plaidoyer et le réquisitoire", nous pouvons retenir les remarques suivantes:

Les apprenants	Les remarques
Apprenant n° 01	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet - Respect de la structure du texte argumentatif (La présence des trois parties du texte : l'introduction qui contient le thème et la thèse, le développement qui contient des articulateurs d'énumération et des arguments mais la conclusion est incomplète) - L'absence des rapports logiques - Erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique - Les idées sont incohérentes et mal formées
Apprenant n° 02	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet - La structure du texte argumentatif est non respectée (l'absence des trois parties du texte ; l'introduction ,le développement et la conclusion , l'absence des articulateurs de classement) - l'emploi du rapport logique de la cause

	<ul style="list-style-type: none"> - Les idées sont incohérentes et mal formées - Erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique
Apprenant n° 03	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet - Respect de la structure du texte argumentatif (la présence du deux parties du texte : l'introduction qui contient le thème et la thèse, le développement qui contient des articulateurs d'énumération et des arguments et l'absence de la conclusion). - L'emploi du rapport logique de but - Erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique - Les idées sont incohérentes et mal formées - La non maîtrise de l'accord sujet-verbe , nom-adjectif
Apprenant n° 04	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet -La structure du texte argumentatif est non respectée (la présence du deux parties du texte : l'introduction, le nombre des arguments est insuffisant dans le développement et l'absence de la conclusion) - L'emploi du rapport logique de but - Erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique - Les idées sont plus ou moins cohérentes
Apprenant n° 05	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet - Respect de la structure du texte argumentatif (la présence des deux parties du texte : l'introduction qui contient le thème et la thèse, le développement qui contient des articulateurs d'énumération et des arguments et l'absence de la conclusion) - L'absence des rapports logiques - Erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique

	<ul style="list-style-type: none"> - Les idées sont incohérentes et mal formées
<p>Apprenant n° 06</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet - Respect de la structure du texte argumentatif (la présence des trois parties du texte: l'introduction qui contient le thème et la thèse, le développement qui contient des articulateurs d'énumération et des arguments et la conclusion qui comporte une réaffirmation de la thèse) - L'emploi du rapport logique de but et de la conséquence - Mal utilisation des articulateurs adéquats - Erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique - La non maîtrise de l'accord sujet-verbe , nom-adjectif - La non maîtrise des temps verbaux - Les idées sont plus ou moins cohérentes
<p>Apprenant n° 07</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet -La structure du texte argumentatif est non respectée (l'absence des trois parties du texte : l'introduction, le développement et la conclusion) - L'emploi du rapport logique de la cause - L'absence des articulateurs de classement - Erreurs d'ordre syntaxique et orthographique - Les idées sont incohérentes et mal formées
<p>Apprenant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet - Respect de la structure du texte argumentatif (la présence des trois parties du texte: l'introduction qui contient le thème et la thèse, le développement qui contient des articulateurs d'énumération et des arguments et la conclusion qui comporte une réaffirmation de la thèse)

<p>n° 08</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'absence des rapports logiques - Erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique - Les idées sont plus ou moins cohérentes et bien formées
<p>Apprenant n° 09</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet - Respect de la structure du texte argumentatif (la présence des deux parties du texte: l'introduction qui contient le thème et la thèse, le développement qui contient des articulateurs d'énumération et un nombre insuffisant des arguments. La conclusion est absente) - L'emploi du rapport logique de but - Erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique - Les idées sont incohérentes et mal formées
<p>Apprenant n° 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du sujet -La structure du texte argumentatif est non respectée (l'absence des trois parties du texte : l'introduction, le développement et la conclusion) L'emploi du rapport logique de but et de la cause - L'absence des articulateurs de classement - Erreurs d'ordre lexical, syntaxique et orthographique - La non maîtrise de l'accord nom-adjectif - Les idées sont incohérentes et mal formées

Commentaire

Respect du sujet

Nous constatons que tous les élèves (les 10 élèves) ont respecté le sujet proposé du fait qu'ils ont produit des textes traitant uniquement le thème du travail de la femme .

Respect de la structure du texte argumentatif

Nous notons que la majorité des apprenants (07 apprenants sur 10) ont respecté plus ou moins la structure du texte argumentatif, quelques-uns (03 élèves sur 07) ont rédigé des textes qui manquent certains éléments et notamment la conclusion , alors qu'il y a d'autres (03 élèves sur 10) qui n'ont même pas pu rédiger un texte argumentatif selon sa structure typologique demandée .

La cohérence textuelle et la pertinence des idées

Il est à noter que la plupart des apprenants (07 apprenants) ne peuvent pas formuler des idées pertinentes et appropriées, seulement 03 apprenants qui ont réussi à agencer leurs idées avec une certaine cohérence.

L'emploi des rapports logiques

Nous constatons que les productions de la moitié des apprenants (05 apprenants) sont complètement manquées des rapports logiques. Les cinq apprenants qui restent ont employé faiblement certains rapports logiques pour assurer l'articulations de leurs idées.

L'emploi des articulateurs de classement

Nous observons que 03 élèves sur 10 n'ont pas employé les articulateurs d'énumération pour enchaîner leurs idées, alors qu' un seul apprenant n'a pas employé convenablement ces articulateurs. Pour le reste des apprenants, nous remarquons qu'ils les utilisent adéquatement .

Erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique

Nous remarquons que tous les élèves (les 10 élèves) ont commis des erreurs de différents ordres; au niveau du lexique , la syntaxe, la conjugaison et l'orthographe à cause de la non maîtrise des règles grammaticales.

Commentaire

En proposant le sujet de cette évaluation diagnostique , l'initiative était de tester la capacité des apprenants à l'élaboration d'un texte argumentatif selon la structure convenable .

Après avoir analysé les productions des apprenants , nous avons déduit qu'ils ont parfaitement énoncé le sujet et ont pris position vis-à-vis le thème proposé, à l'aide des arguments. Un point qui est déjà maîtrisé par les apprenants et qui ne nécessite pas un feed back par l'enseignant.

Par contre les élèves manifestent des insuffisances de différents niveaux . la première difficulté rencontrée se réside au niveau formel vu que la plupart d'eux ont démontré une connaissance partielle des caractéristiques de la structure du texte argumentatif ce qui nécessite de la part de l'enseignant, un travail sur la forme de ce type du texte durant le déroulement de la séquence en proposant des supports variés pendant les séances de la compréhension de l'écrit où l'intérêt s'oriente vers la dimension formelle du texte argumentatif sans négliger celle du contenu.

De plus, les apprenants ont employé des arguments insuffisants ou inappropriés et des idées mal formées et incohérentes pour défendre leurs points de vue, cela est due à la pauvreté linguistique qui sollicite des séances de lecture et de production en classe ou même ailleurs. Le professeur est donc appelé à organiser des cercles de lecture en classe par exemple ou à demander à ses apprenants de produire des fiches de lecture des livres lis préalablement afin de les aider à enrichir leur bagage linguistique et à élargir leurs connaissances en général . La programmation des séances de fait poétique peut aussi être utile car elle permet d'avoir une certaine richesse linguistique en apprenant un lexique différent de celui quotidien.

Les productions des apprenants révèlent une certaine faiblesse en ce qui concerne les rapports logiques. La faiblesse est également apparue en ce qui concerne les articulateurs de classement qui sont utilisés de manière inadéquate par quelques apprenants et non utilisés guère par d'autres. C'est à l'enseignant de proposer des activités, lors de la séance de l'entraînement à l'écrit à titre exemple, afin de rappeler les apprenants des différents rapports logiques ainsi des articulateurs d'énumération et de valoriser leur importance d'assurer la cohérence textuelle.

Des séances de dictée sont à proposer par le professeur tout au long de l'année scolaire afin d' encourager ses élèves à rectifier leurs erreurs de différents types et à s'auto-corriger.

Des séances de remédiation pendant ou au bout de la séquence seront efficaces et constituent un ajout aux apprenants si le cas nécessite .

La prise en charge des points signalés préalablement doit être effectuée tout au long de la séquence, au cours des différentes activités et sous multiples formes : le travail individuel , en binôme ou de groupes. Elle sollicite la coopération entre les deux acteurs de l'opération pédagogique : l'enseignant et l'apprenant.

Conclusion

Au bout d ce chapitre pratique, il faut signaler que les séances de l'évaluation diagnostique doivent être faites régulièrement en classe afin de connaître les profils des apprenants avant d'entamer toute séquence, en consacrant tout le matériel didactique mis à la disposition de l'enseignant pour les faire réussir . Elles ne doivent pas être limitées en une activité d'évaluation a un simple travail qui relève surtout du côté institutionnel. Une prise en charge réelle et efficace des besoins langagiers de l'apprenant est plus que nécessaire.

Alors le moment de l'évaluation diagnostique doit être un appui pour l'enseignant afin d' indiquer les pré-requis nécessaires et déterminer les difficultés rencontrées par les élèves concernant les notions qu'il souhaite aborder. En ce sens, il est indispensable , d'élaborer une évaluation diagnostique efficace et constrictive. Une fois l'évaluation réalisée, l'enseignant se doit de passer du temps sur l'analyse des copies afin d'en extraire les lacunes pour chaque élève . C'est l'analyse des résultats qui fournira à l'enseignant des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages et mettre en œuvre des remédiations adaptées aux besoins de chacun . Pour ce faire, des fiches de récupération, des questionnaires-guides, des fiches d'auto-instructions, des exercices de remédiation, etc. peuvent être proposés aux élèves.

La différenciation pédagogique peut constituer une autre solution mise à la disposition des enseignants pour gérer le processus d'enseignement/apprentissage selon des objectifs et des contenus différents, au même moment , où les élèves sont occupés à des exercices différents ou à des tâches différentes selon leurs difficultés et leurs lacunes. Le travail individualisé et le travail en groupes de niveau ou de besoin en sont des exemples.

Conclusion générale

L'évaluation a toujours été une question primordiale, elle occupe une place fondamentale dans le processus de l'enseignement/l'apprentissage. Les avantages de cette pratique professionnelle ont l'a qualifié d'être omniprésente dans tout moment d'apprentissage.

Dans cette perspective, les spécialistes de l'éducation insistent sur le rôle du diagnostic comme point de départ pour l'enseignant afin de déceler les difficultés et les lacunes chez chacun de ses élèves. Il pourra ainsi y remédier avant de commencer l'étude de nouvelles notions qui se basent sur des acquis antérieurs.

L'apport de cette pratique évaluative au processus de l'enseignement/apprentissage est en tête des axes étudiés au cours de notre projet de recherche. C'est pourquoi nous avons tenté tout au long de sa réalisation d'identifier la notion de la pratique évaluative dans sa globalité, puis nous nous sommes approfondie à sa fonction diagnostique ainsi qu'au cheminement de la séquence d'enseignement, pour arriver à la fin à montrer la façon d'exploiter les données recueillies de cette évaluation pour élaborer les prochaines séances.

Ce travail de recherche est constitué de trois chapitres principaux : un premier chapitre d'ordre épistémologique traitant la conception de l'évaluation, ses types et moments, ses outils et acteurs. Un deuxième qui est centré sur les deux variables qui fondent notre mémoire; l'évaluation diagnostique et le déroulement des séquences d'enseignement. Quant au dernier chapitre ,il a un caractère pratique, au cours de son exécution , nous avons adopté deux outils d'investigation afin de mener notre expérimentation; un questionnaire destiné aux professeurs de FLE au cycle secondaire et une analyse du corpus relevant aux apprenants de la 2 ASM au niveau du lycée Bali Chelali- Sétif.

Après la réalisation de ce projet de recherche et notamment sa phase expérimentale , nous arrivons à :

- Confirmer la première hypothèse, disant que l'évaluation diagnostique interviendrait dans le processus d'enseignement/ apprentissage pour le réguler; c'est 'à travers le diagnostic effectué que l'enseignant puisse situer le niveau cognitif des apprenants ce qui agit sur ses choix de progression, sur l'organisation interne de sa classe, sur les documents et les exercices qu'il propose .

- Infirmer la deuxième hypothèse qui juge que l'apport de l'évaluation diagnostique se limiterait seulement aux enseignants étant donné qu'elle est au service des deux pôles de l'action pédagogique: elle fournit à l'enseignant des repères pédagogiques afin d'organiser au mieux son enseignement et elle permet à l'apprenant de situer son niveau de départ et ainsi de lui faire prendre conscience des progrès qu'il a accomplis au cours de la séquence de cours mais également à la suite de la séquence.

- Infirmer la dernière hypothèse signalant que ce simple test ne pourrait pas refléter les vrais profils des apprenants du fait qu'il se considère comme l'appui principal aux enseignants afin de savoir ce que possèdent les apprenants comme acquis, rendre compte des carences et des difficultés rencontrées.

L'évaluation diagnostique se pose alors comme un moyen de régulation pour l'institution scolaire : proposition de remédiation pour les apprenants , modification des pratiques pédagogiques des enseignants. Comme le demande le Ministère de l'Education Nationale, elle doit servir les élèves. C'est donc un outil important dans les apprentissages permettant à l'enseignant et à l'élève de repérer les réussites et les difficultés pour y remédier. De plus, c'est une aide au professeur à la détermination de ses objectifs lors de la préparation des séances.

Dans la mesure de développer et d'accroître le rendement de l'école algérienne, l'évaluation diagnostique doit affecter un impact réel sur l'apprentissage. En ce sens, tout le cadre éducatif doit, d'une part, accorder une importance majeure à la construction, au déroulement et aux données recueillies de l'évaluation diagnostique, en consacrant un nombre suffisant de séances pour la réaliser et des classes bien équipées pour faciliter la tâche aux partenaires de l'opération pédagogique. De façon générale, pour que l'évaluation contribue à l'apprentissage, elle ne peut être un événement isolé qui se présente occasionnellement et de façon spontanée.

D'autre part, Il est important de sensibiliser les enseignants à ce genre de pratiques entièrement réalisables au sein d'une classe qui ne peuvent qu'améliorer la qualité de l'enseignement.

Bibliographie

Références bibliographiques

- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Nathan .
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*.
Paris: Nathan.
- Commission nationale des programmes. (Février 2006). *Programme de 02 AS, Français 02ème année secondaire*.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- De Ketele, J. (1993). *L'évaluation conjuguée en paradigme, revue française de pédagogie*.
- De Ketele, J. (1989). *Guide du formateur, Pédagogie en développement*. De Boeck Université.
- De Ketele, J. (1993). *L'évaluation conjuguée en paradigme, revue française de pédagogie*.
- De Landsheere, G. (1992). *Evaluation continue et examens*. Précis de docimologie.
- Dolz, N. & Schneuwly. (2016). *Éducation francophone en milieu minoritaire*.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Ed: ESF.
- Kellagh, T. & GREANEY, V. (2002). *L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement*.
- Meyer, G. (2007). *Evaluer, pourquoi? Comment?*. Paris: Hachette.
- Minder. (1999). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation, le cognitive opérant*. Paris: 8ème éd
- Minder. (1999). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation, le cognitive opérant*. Paris: 8ème éd
- Minder, M. (1999, p.16). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation, le cognitive opérant*. Paris: 8ème éd

- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Dictionnaire des concepts clés de pédagogie*.
- Roegiers, B. (2007) . *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*.
- Rougie, B. (10 septembre 2019). *Construction d'une séquence pédagogique* . Académie de Versailles, SBSSA , 01.
- Sorez, H. (1996). *Prendre la parole, Expression écrite et orale*. Hatier.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Clé internationale.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Clé International.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Clé International,.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Clé International.
- Tamas, C. & Vlad, M. (2010). *Lecture et compréhension du sens des textes, Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE*,. Synergie Roumaine. N° 05.

Annexes

Copies de l'évaluation diagnostique

Apprenant n°01

Dans ce moment y a des personnes qui
ont avec le travail de femme et des autres
contre le. A mon avis je suis avec le travail
de femme

Parce, la femme peut participer dans
la société par ces capacités
ensuite, dans notre religion islamique
cette chose n'est pas.

Enfin, pour être indépendante financièrement
Ainsi, le travail de femme

- 1 -

Apprenant n°02

Je suis pas contre le travail
de la femme parce que, la femme ou
place est dans la maison, parce que
d'abord, elle travaille un beaucoup d'argent de
la maison, et pour ses enfants, et
la religion contre la femme qui travaille

-02-

Apprenant n°03

Dans nos vie il ya plusieurs femmes
qui aime le travail, et p
personnellement j'ai avec le travail du
femme pour les raison suivants.

D'abord, de travail sauve elle vie
et elle deviendra libre.

Ensuite, Pour aider son mari pour
les financières.

Enfin, Le travail de la femme
est très important.

Apprenant n°04

Le travail de la femme

Je pense que le travail de la femme
nécessaire de sa vie pour plusieurs raisons

D'abord la femme a la doit dans le
travail pour ébouiller les besoins financiers

-04-

Apprenant n°05

in Je suis contre le travail de la femme.

D'abord, le travail de la femme influence sur la vie conjugale ~~et~~ et familiale négative est la femme ne l'arrange pas le travail sorte la ~~maison~~ maison

Ensuite, ~~est dans la femme~~ le point de vie pour ~~moi~~ est la femme ne pas elle le droit de travailler

Enfance, le travail de la femme est interdite

-05-

Apprenant n°06

Dans les dernières années, nous observons que la femme s'escige dans la société. Je pense que le travail de la femme est important sur la société pour plusieurs raisons:

D'abord, quand la femme travail, elle gagné beaucoup d'argent et elle me aide son mari.

Ensuite, il ya des hommes qui n'accepte pas son femme va à un médecin donc elle sont va à une médecin.

En conclusion, le travail de la femme est indispensable pour la sociétés.

Apprenant n°07

Je suis contre le travail de la femme
parce que l'homme est travail pour
sa maison et la femme travail
dans la maison c'est tout

-07-

Apprenant n°08

Le travail de femme.

Je crois que le travail de femme
est important pour elle

d'une part, Notre religions
fait la justice l'égalité entre les hommes
et les femmes.

d'autre part, tous le monde pour
l'indépendante féministe,

Ensuite, le travail est très nécessaire
pour les femmes.

Apprenant n°09

Travail de la femme

le travail de la femme

A mon avis je suis pour le travail de la femme

D'abord, la femme il faut travail pour s'exiger le même dans la société

Ensuite, par exemple quand la marié malade il faut la femme travaille pour gagner l'argent pour donné l'aide a sa marié

Enfin,

Apprenant n°10

Je suis contre pour le travail de
la femme pour plusieurs raison :
Parce qu'il n'y a pas de travail
de la maison et de soin des
enfants et ils n'ont pas le temps de
rencontrer les besoins de la maison.

-10-

Résumé

Ce travail de recherche a pour ambition d'étudier l'impact de l'évaluation diagnostique sur la conception des séquences d'enseignement au cycle secondaire. Il se subdivise en trois grands chapitres; les deux premiers sont à caractère théorique, quant au dernier, il vise à nourrir expérimentalement notre projet de recherche en adoptant deux outils d'investigation. Un questionnaire destiné aux enseignants du français langue étrangère au lycée et une analyse des productions des élèves de la 2^{ème} année secondaire mathématique, qui poursuivent leurs études au niveau du lycée Bali Chelali- Ksar El Abtal-Sétif.

Cette expérimentation nous a appris que l'évaluation diagnostique pourra être bénéfique si elle s'effectue dans un climat propice et si ses résultats se prennent en charge de manière adéquate par les enseignants.

Mots clés: l'évaluation diagnostique, la conception des séquences d'apprentissage, l'enseignant, les élèves.

Abstract

This research aspires to study the impact of the diagnostic evaluation on the course of the educational unit at the secondary stage. This research is divided into three chapters: the first two chapters are theoretical, while the last chapter is experimental in nature. The latter adopts two methods of research and scientific experimentation. The first is a survey directed at teachers of the French language in the secondary phase. The second method is to analyze the results of a diagnostic assessment that was previously carried out with the Second Year Mathematics Stream's students at Bali Chellali secondary school at Setif.

This experience contributed to showing that the diagnostic evaluation can be effective and useful if it is carried out in appropriate conditions and if its results are exploited by the professors in the appropriate way.

Keywords: Diagnostic assessment, building the educational unit, teacher, students.

تلخيص

يطمح هذا البحث لدراسة اثر التقويم التشخيصي على سريان الوحدة التعليمية في الطور الثانوي ينقسم هذا البحث إلى ثلاث فصول; الفصلين الأولين ذوو طابع نظري أما الفصل الأخير فيتسم بطابع تجريبي يتبنى هذا الأخير وسيلتان للبحث والتجريب العلمي الأولى تتمثل في دراسة استقصائية وجهت إلى أساتذة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الطور الثانوي أما الوسيلة الثانية فتتلخص في تحليل نتائج تقويم تشخيصي قام به مسبقا تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الرياضيات على مستوى ثانوية بالي الشلالي المتواجدة بقصر الأبطال ولاية سطيف

ساهمت هذه التجربة في تبيان أن التقويم التشخيصي يمكن أن يكون فعالا ومفيد إذا تم القيام به في ظروف مناسبة وإذا تم استغلال نتائجه من طرف الأساتذة بالطريقة الصحيحة

الكلمات المفتاحية التقويم التشخيصي بناء الوحدة التعليمية الأستاذ التلاميذ

